

## INTERCULTURALIDADE, EXCLUSÃO E LIBERTAÇÃO EM PAULO FREIRE NA LEITURA DE ENRIQUE DUSSEL: APROXIMAÇÕES CRÍTICO-METODOLÓGICAS PARA A PESQUISA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL

César Augusto Soares da Costa<sup>1</sup>

Carlos Frederico Loureiro<sup>2</sup>

**Resumo:** O propósito deste artigo é destacar alguns pressupostos e implicações políticas da pedagogia libertadora de Paulo Freire na leitura filosófica de Enrique Dussel, visando trazer contribuições crítico-metodológicas para as pesquisas em Educação Ambiental. Assim, nossa argumentação está sistematizada em três tópicos. No primeiro, reafirmamos a relação intrínseca entre Paulo Freire e Enrique Dussel enquanto pensadores que buscam tematizar, de forma radical, a América Latina. No segundo tópico, versamos sobre alguns pontos reflexivos da educação freireana na leitura filosófica de Enrique Dussel, destacando seu pensamento e sua crítica acerca do educador brasileiro. Por fim, pensamos filosoficamente a realidade latino-americana, a partir das categorias *interculturalidade*, *exclusão* e *libertação* na compreensão dusseliana e freireana, as quais revelam a necessidade de questionar a subjugação da natureza e a condição daqueles que, historicamente, estão postos como subalternos pelo projeto societário capitalista imposto pelo pensamento eurocêntrico. Finalizamos nosso trabalho, elencando a relevância política dos conceitos apontados para a pesquisa em Educação Ambiental crítica.

**Palavras-chave:** Interculturalidade. Paulo Freire. Pesquisa em Educação Ambiental.

## INTERCULTURALITY, EXCLUSION AND LIBERATION IN PAULO FREIRE READING OF ENRIQUE DUSSEL: APPROACHES CRITICAL-METHODOLOGICAL FOR RESEARCH IN ENVIRONMENTAL EDUCATION

**Abstract:** The purpose of this article is emphasize some assumptions and political implications of liberating pedagogy of Paulo Freire in philosophical reading of Enrique Dussel, aiming to bring critical and methodological contributions to research in environmental education. Thus, our argument is systematized into three topics. In the first, reaffirmed the intrinsic relationship between Paulo Freire and Enrique Dussel as thinkers who seek to thematize, radically, the Latin America. In the second topic, approached about some reflective points of Freire's philosophical education in reading Enrique Dussel, pointing his thought and his critique of the Brazilian educator. Finally, we try to think philosophically Latin American reality from the categories *interculturalism*, *exclusion* and *release* in dusseliana and Freire's understanding, which reveal the need to question and reflect the subjugation of nature and the condition of those who are historically placed as subordinates imposed by the capitalist society

<sup>1</sup> Doutor em Educação Ambiental pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Pesquisador do Laboratório de Investigações em Educação, Ambiente e Sociedade - LIEAS-UFRJ, Rio de Janeiro/RJ, Brasil. [csc193@hotmail.com](mailto:csc193@hotmail.com)

<sup>2</sup> Doutor em Serviço Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professor na Faculdade de Educação/UFRJ e no Programa de Ecologia Social/UFRJ, Rio de Janeiro/RJ, Brasil. Professor colaborador do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental/FURG. Líder do Laboratório de Investigações em Educação, Ambiente e Sociedade/LIEAS-UFRJ. [fredericoloureiro89@gmail.com](mailto:fredericoloureiro89@gmail.com)

project Eurocentric thinking. We will finish our work, listing the policy relevance of the concepts pointed to research on critical environmental education.

**Keywords:** Interculturalism. Paulo Freire. Research in Environmental Education.

## **INTERCULTURALIDAD, EXCLUSIÓN Y LIBERACIÓN EN PAULO FREIRE SEGÚN LA LECTURA DE ENRIQUE DUSSEL: ENFOQUES CRÍTICO-METODOLÓGICOS PARA LA INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN AMBIENTAL**

**Resumen:** El propósito de este artículo es poner de relieve algunos supuestos e implicaciones políticas de la pedagogía libertadora de Paulo Freire, según la lectura filosófica de Enrique Dussel, con el objetivo de aportar contribuciones críticas y metodológicas a la investigación en educación ambiental. Por lo tanto, nuestro argumento se sistematiza en tres temas. En el primero, reafirmamos la relación intrínseca entre Paulo Freire y Enrique Dussel como pensadores que buscan tematizar, radicalmente, la América Latina. En el segundo tema, versamos sobre algunos puntos de reflexión de la educación filosófica de Freire en la lectura de Enrique Dussel, destacando su pensamiento y su crítica sobre el educador brasileño. Por último, tratamos de pensar la realidad latino-americana filosóficamente, desde las categorías *interculturalidad*, *exclusión* y *liberación* bajo la comprensión dusseliana y de Freire, que revelan la necesidad de cuestionar y reflexionar la subyugación de la naturaleza y la condición de los que se sitúan, históricamente, como subordinados bajo el proyecto de la sociedad capitalista impuesto por el pensamiento eurocéntrico. Terminamos nuestro trabajo, enumerando la relevancia política de los conceptos apuntados a la investigación sobre la educación ambiental crítica.

**Palabras-llave:** Interculturalidad. Paulo Freire. Investigación en Educación Ambiental.

### **1 Introdução**

Neste artigo pretendemos, a partir leitura do filósofo argentino Enrique Dussel, refletir sobre alguns aspectos centrais da pedagogia de Paulo Freire e de como ambos contribuem, do ponto de vista epistemológico e político, para aproximações críticas em torno da pesquisa em educação ambiental. Nesse sentido, o trabalho objetiva compreender a proposta educativa de Paulo Freire à luz da leitura de Enrique Dussel acerca da realidade latino-americana.

Ambos pensadores são grandes ícones do pensamento pedagógico, revolucionário, teológico e filosófico latino-americano, nos quais destaca-se uma concepção de filosofia e de educação orientada pela finalidade da libertação. Particularmente, o pensamento dusseliano, posto como ponto de partida da reflexão, é vislumbrado de modo que:

[...] em que se tratando da América Latina para muito pensadores, como Enrique Dussel, Leopoldo Zea e Leonardo Boff, dizer que há uma Filosofia Latino-americana tenciona um fazer filosófico não apenas moldado pelo pensar eurocêntrico, mas um fazer filosófico que reivindica para si um fazer consciente e crítico, que possui método e epistemologia própria. Dessa forma, partindo da concepção de tais teóricos afirma-se que há uma Filosofia DA América Latina. Uma filosofia específica, forjada na singularidade latino-americana de conceber e vivenciar a história, a vida. É uma filosofia que brota do olhar do colonizado, daquele que historicamente foi oprimido e excluído. Organiza-se a partir do lado que foi negado. É uma filosofia que constrange o discurso da ordem, sendo, portanto, libertadora. Constitui-se, desta forma, como uma Filosofia da Libertação, a qual busca mostrar a possibilidade do diálogo mediante a afirmação da diferença e da

alteridade numa perspectiva do diferente. Daquele que ficou a margem das construções ideológicas sociais (CAVALCANTE JR., 2012, p.209-210).

Entendemos que esse movimento de aproximação teórica é relevante, uma vez que temos uma grande quantidade de pesquisas em educação ambiental em vários programas de pós-graduação que reconhecem a diversidade cultural e que visam superar as relações sociais alienadas no capitalismo (COSTA; LOUREIRO, 2014), fundamento último da destruição intensiva da natureza. Sendo assim,

Paulo Freire, tal como Dussel, situa-se entre os intelectuais latino-americanos. Latino-América situada no hemisfério sul do globo terrestre, que, desde 1492, vem, segundo Dussel (1992) experimentando uma relação colonialista onde o norte do globo norteia as práticas político-culturais por meio de discursos ideológicos que mantêm seu status quo em relação ao sul dominado, inclusive epistemologicamente (DIAS; OLIVEIRA, 2012, p.28).

Assim, o presente artigo está organizado em três tópicos. Neste primeiro tópico, reiteramos a relação intrínseca entre Paulo Freire e Enrique Dussel enquanto pensadores que buscam tematizar, de forma radical, a América Latina. No segundo tópico, versamos sobre alguns pontos reflexivos da educação freireana na leitura filosófica de Enrique Dussel, destacando seu pensamento e sua crítica acerca do educador brasileiro. Por fim, buscamos pensar filosoficamente a realidade latino-americana a partir das categorias *interculturalidade*, *exclusão e libertação* na compreensão dusseliana e freireana, as quais revelam a necessidade de questionar e refletir a subjugação da natureza e a condição daqueles que, historicamente, estão postos como subalternos pelo projeto societário capitalista.

### **1.1 Paulo Freire e Enrique Dussel: a radicalidade crítica na América Latina**

Dussel situa a concepção educativa de Paulo Freire numa perspectiva problematizadora, apontando uma dimensão epistemológica e política em seu pensamento educacional, ou seja, a de não apenas conhecer a opressão e a desumanização social vivenciada na sociedade capitalista, mas, sobretudo, de transformá-la (DIAS; OLIVEIRA, 2012). Sendo assim:

O pensamento crítico de Freire se organiza no entrecruzamento de dois eixos: o da radicalidade e o da totalidade. Radicalidade, não no sentido de radicalismo, mas no sentido de empenho em buscar as raízes ou origens das coisas e da História. É o empenho de compreensão dos fenômenos por sua gênese ou historicidade. Totalidade, no sentido de empenho por compreender cada fenômeno, cada acontecimento, cada processo, cada problema, dentro do conjunto de que faz parte, supondo-se que todo acontecimento é parte de um todo, e que para compreender a parte é preciso compreender a totalidade da qual ela é parte (CASALI, 2008, p.9).

Paulo Freire situa-se na origem de um novo paradigma educacional, que surge na América Latina (AL) e que se afirmou no processo de desenvolvimento e reinvenção nas variadas experiências de luta social e organização das classes populares. Freire (1994), em seus registros feitos na obra *Pedagogia da Esperança*, indicava a relevância da *Pedagogia do Oprimido* transformar-se num projeto coletivo enquanto obra daqueles que lutam juntos e se solidarizam por um mundo mais justo e mais humanizado para todos (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2010). Sua obra dialoga com muitos pesquisadores que se dedicaram à construção de fundamentos teórico-metodológicos para uma educação libertadora. Entre os múltiplos aspectos que na obra de Freire contribuem para isso, poderíamos elencar: sua ousadia epistêmica, seu engajamento político, seu pensar esperançoso e a atualidade do seu

pensamento dialético e crítico (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2010). Paulo Freire não repete as estruturas da tradição filosófica, mas inova ao partir do desafio da realidade social em diálogo com a análise da reflexão teórica.

Altemayer Jr. (2008, p.13), citando as palavras de Antônio Severino (1999), pontua que:

“Paulo Freire elaborou uma síntese humanista no plano filosófico educacional que serviu de base para sua prática pedagógica”. Com efeito, a educação se apresenta como prática da liberdade, ou seja, trata-se de uma práxis que deve libertar o homem oprimido da sua situação de opressão. Essa libertação exige previamente um processo de conscientização em relação à condição de ser oprimido, processo que é feito de visão e de ação, de tomada de consciência ingênua, passando-se para um nível de consciência crítica, consciência articulada com a práxis, que será então transformadora. Para se chegar a esse nível de consciência é indispensável uma relação horizontal, onde a palavra “educando” é respeitada e valorizada. A cultura assume um significado de força libertadora, de pedagogia comprometida com a transformação social.

É evidente que Paulo Freire não se dedicou especificamente ao estudo da educação ambiental, mas suas reflexões abrem possibilidades para refletirmos a partir de sua teoria do conhecimento e do seu método pedagógico. Por intermédio de sua práxis teórica, ele oferece meios para refletirmos sobre o ético, o político e o pedagógico na ação de ensinar e aprender. Podemos, assim, encontrar em sua obra os pressupostos teóricos para subsidiar a educação ambiental, pois o pensamento de Freire tem muito a contribuir e a propor ações aos que se preocupam com uma educação ambiental crítica (TOZONI-REIS, 2006; LOUREIRO; TORRES, 2014).

A relevância das reflexões de Dussel para a educação ambiental crítica consiste em considerar o sofrimento do *outro* a consequência de uma realidade escondida em que sujeitos subjagam outros (entendidos como inumanos, inferiores, não civilizados, por meio de relações desiguais e opressivas de poder). Consequentemente, sua Ética da Libertação objetiva refletir sobre a relação entre o *eu* e o *outro* no campo social, debatendo a questão da exclusão social.

Paulo Freire tematiza sua experiência inserido na realidade sofrida do Nordeste semiárido e da pobreza do Brasil. Seu horizonte começa com a negatividade: o reconhecimento da negação da possibilidade de vida para milhões de seres humanos. Freire criou sua teoria e método a partir do povo nordestino lançado à miséria econômica e social, que não reconhecia a própria riqueza cultural.

Para Casali (2008, p. 12):

Esse é o ponto de partida de Freire: o *factum* da negação da vida. O que fazer (como fazer) para afirmar a vida? Tratava-se, desde o início, de um empreendimento ético e político. O conhecimento seria uma mediação para essa ação prática de afirmação da vida. Freire empreende um processo educativo, cultural e político para que o educando, aquele que foi excluído e que por isso não teve condições de reconhecer o valor da própria vida, torne-se sujeito da sua própria prática, do seu próprio reconhecimento, reconhecendo-se pelo olhar dos outros que, na comunidade de oprimidos como ele, puseram-se a caminho de superar sua condição de dominados, assumindo-se como capazes de transformar as condições que negavam a sua humanidade.

Paulo Freire se faz presente no caminho da educação e da política, embora, não vá ao fundo da epistemologia, apenas a supõe como solúvel. Ou seja, ele se constitui a partir de uma posição política em favor dos oprimidos. Nesse viés, o ponto de partida de sua reflexão é a

realidade social opressora. O autor estabelece dialeticamente a denúncia de um mundo no qual se ampliam as formas de opressão, destacando a relevância e a viabilidade do processo educativo humanizador e sua relação com a práxis social transformadora:

A verdadeira epistemologia, para Freire, é aquela que se resolve na prática. Freire está no campo da prática histórica e social que é o campo que resolve a história. Mas devemos reconhecer que Freire precisa também de um pensamento crítico de validação fundamental (epistemologia) para aquilo que pensa. Essa tarefa ele não cumpriu em vida. Cabe a nós, os que assumimos seu legado como uma tarefa histórica, realizar esse movimento de explicitação, para conferir à sua prática já validada uma validação exaustivamente crítica do ponto de vista também dos fundamentos epistemológicos (CASALI, 2008, p.12).

Compreendemos, à luz do pensamento freireano e dusseliano, que a questão ambiental e a educação são eminentemente políticas e implicam em construir pela participação radical dos sujeitos na vida social e pela permanente problematização da realidade, ações necessárias à ação transformadora da sociedade. Trata-se de uma ontologia político-educativa que parte da certeza de que vivemos numa sociedade opressora e desigual. Tais abordagens pedagógicas, na educação ambiental, são contextualizadas por Loureiro (2004, p.66-67), da seguinte forma:

No campo de abrangência da educação e suas abordagens, a influência de maior destaque encontra-se na pedagogia inaugurada por Paulo Freire, que se coloca no grupo das pedagogias libertárias e emancipatórias iniciadas nos anos de 1970 na América Latina, em seus diálogos com as tradições marxista e humanista. Esta se destaca pela concepção dialética de educação, que é vista como atividade social de aprimoramento pela aprendizagem e pelo agir, vinculadas aos processos de transformação societária, ruptura com a sociedade capitalista e formas alienadas e opressoras de vida. (...). Fica, portanto, o conselho para que cada leitor faça esta aproximação crítica, permitindo-se a necessária flexibilidade metodológica para se ir além do que já foi feito.

## 1.2 Enrique Dussel: intérprete de Paulo Freire

Paulo Freire vai discutir a educação situada nas situações concretas de opressão que passam homens e mulheres em suas relações de classe, etnia, gênero, entre outras (DIAS; OLIVEIRA, 2012). Já nas primeiras linhas de sua clássica obra *Pedagogia do Oprimido*, (1987), ele indica que:

As afirmações que fazemos neste ensaio, não são, de um lado, fruto de devaneios intelectuais nem tampouco, de outro, resultam, apenas, de leituras, por mais importantes que nos tenham sido estas. Estão sempre ancoradas, como sugerimos no início destas páginas, em situações concretas. Expressam reações de proletários, camponeses ou urbanos, e de homens de classe média, que vimos observando, direta ou indiretamente, em nosso trabalho educativo (FREIRE, 1987, p.24-25).

O pensador argentino (DUSSEL, 2000, p.443) traduz a relevância da obra freireana dessa forma:

Buscando inspirar-se em Hegel, Merleau-Ponty, Sartre, Marcel, Mounier, Jaspers, Marx, Lukács, Freud e outros muitos, Freire desenvolve um discurso próprio a partir da realidade das vítimas do nordeste brasileiro e da América Latina, para generalizar sua teoria e prática pedagógica na África primeiro e, posteriormente, em outros países periféricos, e também centrais. É uma pedagogia planetária que se propõe o surgimento de uma consciência ético-crítica. Sua ação educadora tende, então, não

só a uma melhoria cognitiva, até das vítimas sociais, ou afetivo-pulsional, mas à produção de uma consciência ético-crítica que se origina nas próprias vítimas por serem os sujeitos históricos privilegiados de sua própria libertação. O ato pedagógico crítico se exerce no próprio sujeito e na sua práxis de transformação: a libertação assim é o “lugar” e o “propósito” desta pedagogia.

Paulo Freire é um intelectual latino-americano. Essa afirmação indica tanto uma perspectiva geográfica e cultural quanto ideológica, uma vez que, esse pensador tem como base de suas construções teóricas a realidade social sofrida do nordeste do Brasil, pois para ele:

Quando escrevi *Pedagogia do Oprimido*, estava muito influenciado pela análise de classe de Marx e, dada a cruel opressão de classe que caracterizou meus anos de desenvolvimento no Nordeste do Brasil, minha maior preocupação era, portanto, a opressão de classe. [...] (FREIRE, 2001, p. 261-262).

Segundo o filósofo argentino (DUSSEL, 2000, p.427): “Freire não é simplesmente um pedagogo, no sentido específico do termo, é algo mais. É um educador da consciência ‘ético-crítica’ das vítimas, dos oprimidos, dos condenados da terra, em comunidade”. Enquanto houver oprimidos, condenados da terra nas sociedades do sistema-mundo (capitalista), sua práxis crítica de libertação é necessária.

Paulo Freire denuncia, do ponto de vista epistemológico, a supressão de saberes dessa população colonizada e espoliada, e valoriza esses saberes como condição da supressão das relações opressoras, contribuindo, efetivamente, para o desenvolvimento de uma epistemologia latino-americana. Situamos que: “Dussel (2003) na sua *Ética da Libertação na Idade da Globalização e da Exclusão* situa Paulo Freire como educador que procura transformar a realidade social e promover uma consciência ético-crítica no e com o educando, como condição de um processo educativo integral” (DIAS; OLIVEIRA, 2012, p. 29).

Para Dussel (2000, p. 435): “A posição de Paulo Freire é radicalmente distinta, pois ele descobriu que é impossível a educação sem que o educando se eduque a si mesmo no processo da sua libertação e, por isso, mudam os seus propósitos pedagógicos – se é que podem chamar-se assim, pois se trata de algo mais universal e radical”. Dussel (2000) entende que para Freire, o educando não é só a criança, mas o adulto, o oprimido, culturalmente analfabeto, dado que a ação pedagógica se efetua no horizonte intersubjetivo comunitário mediante a transformação real das estruturas que oprimem o educando. Assim segundo o nosso autor:

Este se educa no próprio processo social, e graças ao fato de emergir como sujeito histórico. O processo transformativo das estruturas de onde emerge o novo sujeito social é o procedimento central da sua educação progressiva, liberdade que se vai efetuando na práxis libertadora [...]. Freire pensa na educação da vítima no processo histórico, comunitário e real pelo qual deixa de ser vítima (DUSSEL, 2000, p. 435).

A grosso modo, a visão de Paulo Freire assinala uma *revolução copernicana* na educação que ainda está distante de ser compreendida, pois muitos críticos apontam que a sua pedagogia não é pedagogia, ou que não é científica, só havendo propósitos sociais e políticos. Freire (1994) citado por Dussel (2000, p. 436), responde: “como se tivesse sido alguma vez possível, em algum tempo-espço, a existência de uma prática educativa distante, fria, indiferente, com relação a propósitos sociais e políticos”. Logo, “toda a educação possível parte da realidade na qual o educando se acha. São estruturas de dominação que constituem o educando como oprimido. Em sua obra máxima de 1969, no exílio no Chile, Freire aborda o tema da existência de uma contradição fundante: opressores-oprimidos” (DUSSEL, 2000, p. 437).

Por meio da categoria *oprimido* o pensador brasileiro quer transcender a teoria crítica de Horkheimer partindo de uma práxis material centrada no contexto de negatividade da pessoa humana:

Se Horkheimer nos diz que a negatividade e materialidade são as condições da teoria crítica, aqui não só temos uma teoria, mas uma prática crítica de muito maior negatividade e materialidade: não são os já operários alemães, são os ‘condenados da terra’ de Fanon – camponeses sem terra do Nordeste; cerca de 40 milhões dentre os mais pobres do planeta –; não é já a teoria crítica de cientistas que procuram depois um ‘sujeito’ histórico: são os ‘sujeitos históricos’ que buscam antes quem possa educá-los (DUSSEL, 2000, p. 437).

Enrique Dussel centra a pedagogia do oprimido como modelo de todo processo pedagógico crítico possível (DIAS; OLIVEIRA, 2012), já que é necessário não separar o ato de ensinar do ato de aprender. Compreendemos que a *Pedagogia do oprimido* de Freire expressa resistência às várias formas de opressão social dentre as quais a do campo epistemológico, dimensionando a educação como espaço de luta política. Por conseguinte:

Freire então reconhece que é a vítima que toma consciência crítica. O educador lhe possibilita o descobrimento de sua condição de vítima. Isto é, a “consciência” não chega à vítima “de fora”, mas surge “de dentro” da sua própria consciência despertada pelo educador. A importância do educador consiste no fato de dar ao educando maior criticidade, ao ensiná-lo a interpretar a realidade objetiva criticamente (para isso se faz necessária a ciência social crítica) (DUSSEL, 2000, p. 439).

A práxis libertadora é que dá sustentação a todo processo educativo. A práxis de libertação, para Paulo Freire, não é um ato final, mas um ato constante que relaciona os sujeitos entre si em comunidade transformadora da realidade que produziu a opressão. Dessa forma, o ato pedagógico acontece dentro do processo da práxis libertadora que não é somente um ato revolucionário, mas todo ato transformativo, humanizante, que busca o enfrentamento da opressão para que deixem de existir oprimidos. Consequentemente, para Freire, a *práxis de transformação* não é o lugar de uma experiência pedagógica, nem lugar de sala de aula com consciência teórica. Na própria práxis transformadora se vai efetuando como progressiva a *conscientiz-ação* que supõe uma teoria do sujeito social (DUSSEL, 2000). Significa dizer que, o sujeito da educação é o próprio oprimido quando, pela consciência crítica, se volta reflexivamente sobre si mesmo e ao descobrir-se oprimido pelo sistema, emerge como sujeito histórico, que é igualmente o sujeito pedagógico.

De tudo isso, o pensador argentino conclui que:

Nada mais longe de Freire que o irracionalismo pós-moderno. O oprimido necessita de razão teórica, explicativa, a partir dos critérios do conteúdo econômico e político sob o império da razão crítica. É o momento central do processo de conscientização explícita, crítica. É aqui que começa o diagnóstico da cultura de dominação e da pedagogia bancária que as vítimas sofreram no seu processo de domesticação, massificação, formando-se no seu interior uma “consciência dual” que confunde a própria consciência com a introjeção da consciência do dominador. Isto é fruto de uma pedagogia de dominação, a chamada educação bancária do sistema (DUSSEL, 2000, p. 440).

Portanto, Freire na leitura de Dussel possui razões políticas que nos auxiliam a compreender a realidade social latino-americana e a adoção de teorias críticas que influenciam a educação ambiental crítica brasileira. Para o primeiro, “a filosofia é uma prática de libertação, portanto. Por sua vez, ser filósofo é se comprometer com o resgate da vida dos

oprimidos, que historicamente travaram lutas de resistência e libertação” (CAVALCANTE JR., 2012, p.211).

Segundo Freire (1987, p.47) a opressão é “um ato proibitivo do ser mais que surge no ato de violência inaugurado pelos que têm poder”. Homens e mulheres, por serem inconclusos têm uma vocação ontológica para serem mais, em permanente processo de formação humana, mas que é negada pela opressão. Freire (1987) relaciona a opressão-libertação ao processo de desumanização-humanização.

Concluindo esse item, podemos dizer que: “Dussel confere a Paulo Freire o status de um dos maiores educadores críticos do século XX, mas extremamente atual no contexto de opressão em que vivem as pessoas em todos os quadrantes da Terra” (DIAS; OLIVEIRA, 2012, p. 35).

## **2 Interculturalidade, exclusão e libertação como categorias para a Educação Ambiental Crítica: a leitura Freireana e Dusseliana**

Destacamos que essas três categorias mencionadas são, de fato, centrais para se compreender que a educação ambiental (EA) é um ato intencional, praxiológico e, portanto, não é algo espontâneo e sem certo grau de diretividade. Assim, para além do teorismo (que tem por premissa a convicção de que o mundo material nada mais é do que a expressão ou resultado dos sujeitos em sua capacidade racional de agir e produzir e utilizar técnicas) e do praticismo (discurso que hipervaloriza a prática, ou que a considera como a única dimensão válida no enfrentamento dos problemas ambientais), defendemos uma relação teoria-prática como exigência da EA (LOUREIRO, 2010).

Passamos, primeiramente, à *questão da exclusão*.

Sobre o uso que esse termo possui, Oliveira (2004, p.60) sinaliza que:

[...] a partir do último quarto do século XX, o termo exclusão começou, gradualmente, a ocupar espaços na literatura social, especialmente a partir da área das políticas públicas. Hoje, está fortemente presente em todas as áreas. Na maioria das ciências sociais, é empregado como se fosse um conceito científico de uso corrente, que já não mais precisasse ser definido; no campo das políticas públicas e da assistência social, constitui-se, inconfundivelmente, em alvo prioritário das ações; até mesmo certos movimentos religiosos, cujo conceito de “pobre” transcende o significado sociológico, renderam-se ao magnetismo do “excluído”. Quem são, entretanto, os excluídos? Ora o termo refere-se às minorias étnicas, ora aos segregados pela cor; por vezes aos desempregados de longa duração, outras vezes aos sem-moradia; em certos casos, aos que fazem opções existenciais contrárias à moral vigente, em outros aos portadores de deficiências, aos adictos, aos velhos ou mesmo aos jovens. Excluídos, entre nós, são os desempregados, os subempregados, os trabalhadores do mercado informal, os sem-terra, os moradores de rua, os favelados, os que não têm acesso a saúde, educação, previdência etc., os negros, os índios, as mulheres, os jovens, os velhos, os homossexuais, os alternativos, os portadores de necessidades especiais, enfim, uma relação quase interminável.

O debate do conceito de exclusão na educação ambiental é fundamental para a compreensão do mundo. A exclusão decorre das mesmas relações sociais alienadas que determinam a destruição ambiental. É no marco da modernidade burguesa eurocêntrica que se (DUSSEL, 2000, p.65-66): a) constituiu a natureza como um *objeto explorável* com vistas ao lucro capitalista em termos econômicos; e, b) possibilitou a destruição da própria humanidade por intermédio do capitalismo. O desenvolvimento do capitalismo começa a configurar-se na fase de desenvolvimento mercantil. Nesse período, o capital conseguiu mercantilizar os minerais, os vegetais, os animais e o espaço natural.



Esse processo de saqueamento dos recursos naturais tornou-se uma guerra de extermínios: animais mortos em numerosas zonas do planeta; ouro e prata pilhados da América, convertidos em moeda; destruição das florestas com a introdução da agricultura; e retirada de madeiras para a transformação em carvão. Pode-se dizer que essa pilhagem de recursos naturais é uma tendência exclusiva de comportamento em relação ao meio ambiente própria do modelo de produção capitalista (PINTO; ZACARIAS, 2010, p. 45).

Segundo Foster (2005), por meio do trabalho alienado e da propriedade privada dos meios de produção, a exploração da natureza no processo de acumulação do capital torna-se condição indispensável, estabelecendo o que Marx denominou de *falha metabólica*, ou seja, a relação sociedade-natureza historicamente determinada que se tornou insustentável, expressando sua estrutura expropriadora e sua face destruidora das condições naturais que permitem a vida humana. Assim, o “conceito de “falha metabólica” permite evidenciar como a agricultura e a indústria capitalista se conjugam para explorar tanto o trabalhador quanto a natureza, perturbando, assim, o metabolismo social” (ZACARIAS, 2012, p.50).

O conceito foi mencionado por Marx (1996, p.121-122) no Livro XIII de *O Capital*:

Com a preponderância sempre crescente da população urbana que amontoa em grandes centros, a produção capitalista acumula, por um lado, a força motriz histórica da sociedade, mas perturba, por outro lado, o *metabolismo entre homem e terra, isto é, o retorno dos componentes da terra consumidos pelo homem*, sob forma de alimentos e vestuário, à terra, portanto, a eterna condição natural de fertilidade permanente do solo. Com isso, ela destrói simultaneamente a saúde física dos trabalhadores urbanos e a vida espiritual dos trabalhadores rurais. Mas, ao destruir as condições desse metabolismo, desenvolvidas espontaneamente, obriga-o, simultaneamente, a restaurá-lo de maneira sistemática, como lei reguladora da produção social e numa forma adequada ao pleno desenvolvimento humano. [...] Assim como na indústria citadina, na agricultura moderna o aumento da força produtiva e a maior mobilização do trabalho são conseguidos mediante a devastação e o empestamento [comprometimento] da própria força de trabalho. E cada progresso da agricultura capitalista não é só um progresso na arte de saquear o trabalhador, mas ao mesmo tempo na arte de saquear o solo, pois cada progresso no aumento da fertilidade por certo período é simultaneamente um progresso na ruína das fontes permanentes dessa fertilidade. [...] *Por isso, a produção capitalista só desenvolve a técnica e a combinação do processo de produção social ao minar simultaneamente as fontes de toda riqueza: a terra e o trabalhador* (grifo dos autores).

Os argumentos acima expõem as raízes do tema da exclusão, que encontra no debate ambiental crítico pertinência. Com isso, chegamos ao exame da segunda categoria: a *interculturalidade*.

Consequentemente,

A interculturalidade em Paulo Freire tem como referência, não apenas a compreensão de que há diferenças entre as culturas e tensões entre elas, mas, sobretudo, a valorização das relações interculturais, que pressupõe a dialogicidade e a eticidade. Relações de respeito que se dimensionem como uma síntese cultural, viabilizando a dinâmica criadora do processo de produção cultural (OLIVEIRA, 2012, p. 120).

Sendo assim, a questão da interculturalidade no pensamento educacional freireano é crítica, considerando que a mesma problematiza a estrutura social vigente evidenciando as relações de poder e possui como ponto de partida o processo histórico de submissão e subalternização. Freire preocupa-se com as práticas de desumanização e exclusão que privilegiam uns sobre outros, naturalizando as diferenças e ocultando a desigualdade social

(OLIVEIRA, 2012). Há, nessa questão, um tensionamento cultural por serem diferentes nas relações democráticas, inclusive por se acharem num permanente processo de construção (FREIRE, 1993). Ou seja, caracteriza-se por ser uma criação histórica e que implica a convivência num espaço de culturas diferentes. Nesse viés, compreendemos a tese da *unidade na diversidade*; a necessidade de reconhecer a diferença entre culturas, especificidades das opressões, mas também, de que a luta pela libertação tem de ser coletiva, congregando forças políticas (OLIVEIRA, 2012).

Desse modo, a interculturalidade freireana aponta para a relevância das relações entre as culturas, não se restringindo à questão de se compreender a cultura do outro. O importante é compreender a relação entre as culturas (FREIRE, 2004). Logo, “o problema é de relação: a verdade não está nem na cultura de lá e nem na minha, a verdade do ponto de vista da minha compreensão dela, está na relação entre as duas” (FREIRE, 2004, p. 75). Podemos dizer que:

Paulo Freire, então, aponta nas relações interpessoais, a necessidade de não se impor ao outro a forma de ser de uma dada cultura, mas também de não se negar ao outro a curiosidade de saber mais do que a sua cultura propõe, existindo, nesta relação de respeito à cultura do outro, certa complexidade (OLIVEIRA, 2012, p. 122).

À vista disso, reconhecer as diferenças pressupõe o *respeito ao outro* e à *identidade cultural do outro*, pois o respeito ao outro implica na recusa e oposição radical à discriminação de qualquer tipo: racial, de gênero, de classe, cultural etc. (FREIRE, 2001). Para Freire e Faundez (1985), é importante o descobrimento do Outro, das diferenças, para a descoberta do ser humano, e da importância de partir do Outro, *como cultura, uma cultura diversa*, rumo à práxis transformadora da realidade.

Dussel (2004, p.199) colabora na discussão, reafirmando outros elementos:

O diálogo intercultural presente não é apenas, nem principalmente um diálogo entre os apologistas de suas próprias culturas, que intentariam mostrar aos outros as virtudes valores de sua própria cultura. É, antes de tudo, o diálogo entre os criadores críticos de sua própria cultura (intelectuais da “fronteira”, entre a própria cultura e a Modernidade). Não são dos que meramente defendem de seus inimigos, senão os que primeiramente recriam desde os supostos críticos que se encontram na sua própria tradição cultural e da mesma Modernidade que globaliza. A Modernidade pode servir como um catalizador crítico (se a usa a mão experta da crítica da própria cultura). Mas também, não é sequer o diálogo entre os críticos do “centro” metropolitano com os críticos da periferia cultural. É, antes de tudo, um diálogo entre os críticos da periferia, um diálogo intercultural Sul-Sul, antes de passar ao diálogo Norte-Sul.

Dussel entende que nas culturas indígenas da América Latina existe uma afirmação da natureza mais integrada, ecológica, sociobiodiversa e mais necessária do que o modo como a modernidade capitalista a define, uma vez que a reduz a algo explorável, vendável e destrutível (DUSSEL, 2004). Para ele, a morte da natureza é um suicídio coletivo da humanidade e a cultura eurocêntrica, globalizada e hegemônica, nada aprendeu do respeito à natureza que existe em outras culturas, supostamente mais atrasadas, segundo os paradigmas desenvolvimentistas. Esse princípio ecológico dusseliano também pode reconhecer o melhor da modernidade (não negando radicalmente, mas superando-a dialeticamente), buscando integrar seus desenvolvimentos científicos e tecnológicos a outros modos de produzir, se organizar socialmente e criar culturas. Assim, Dussel (2004, p.207) visualiza uma América Latina como/enquanto totalidade, não ocultando sua complexa constituição conflituosa interna sempre presente, embora reconheça:

Claro que há “muitas” Américas Latinas, mas ante o cético de sua existência, esta visão daria razão à pulverização nacionalista. Também explicaria tomar a América Latina como um todo, o fato de que quando se efetua um diálogo intercontinental (como no qual temos participado frequentemente entre África, Ásia e América latina e, ainda na Europa ou Estados Unidos), tende-se a falar de América latina como uma unidade (que de todas as maneiras existe, já que um maia ou um aymará são povos originários, mas latino-americanos, porquanto tem feito uma parte de sua história, ao menos os últimos quinhentos anos, junto aos mestiços, crioulos, aos afro-latino-americanos etc.).

Para o filósofo argentino, a Filosofia da Libertação reitera o sentido de que toda filosofia intercultural já está *determinada* pelo diálogo intercultural *crítico* seguindo os critérios de suas *vítimas* (excluídos) da sua própria cultura (DUSSEL, 2004). Sendo assim, Dussel (2004, p.208) se coloca frente à questão intercultural da seguinte maneira:

Não advertir sobre assimetrias entre as culturas atuais e as assimetrias entre os atores intraculturais, é perder de vista a referência originária do pensar crítico. Esta referência às vítimas, desde a especialidade periférica da “fronteira” como “ponto de partida” do diálogo, é o tema originante de todos os demais na *Filosofia da Libertação*, e, por isso, igualmente de um diálogo *crítico* intercultural. Opino que a articulação com a negatividade da vítima é de novo o pressuposto irrefutável (para expressar-me como K. O. Apel). Por tudo isso, o conceito de “*trans-modernidade*” supõe também a categoria da vítima, de Exterioridade (a extensão cultural das vítimas da Modernidade), e um diálogo *crítico* intercultural também o supõe, ou, caso contrário, a interculturalidade se tornaria apologética, folclórica ou populista (ao não considerar a *negatividade* como ponto de partida).

Finalizando a trilha de nossa reflexão, tratamos da *libertação*. A concepção política de Freire é o que dá sentido à utopia de construção da nova sociedade livre, solidária e humanista. Tal projeto impele uma pedagogia da luta política a ser elaborada no processo da luta libertadora que os oprimidos tratam historicamente. Por essa razão é que não deve existir receitas prontas e previsões de como acontecerá o processo político libertador, porém, existe a exigência radial do cultivo da dialogicidade para que juntos, possam superar as práticas que reproduzem a opressão por uma nova cultura essencialmente humanizadora (ZITKOSKI, 2007). Além de uma política pedagógica dos oprimidos, a união dos diferentes (que formam o povo) é exigida na luta contra os antagonismos sociais (FREIRE, 1995). Essa estratégia precisa ser fundamental na luta política de libertação e superação da opressão e dominação existentes nas relações de gênero, vivências étnicas e, atualmente, na situação de desigualdade social reproduzida na questão ambiental, gerando injustiças diante do direito ao ambiente como bem comum (LOUREIRO, 2012a).

Segundo Zitkoski (2007, p. 242):

[...] a luta política dos oprimidos deve ser radicalmente solidária com todos os segmentos e, para que as diferentes luta de cada setor da sociedade se converta em uma articulação comum a todos rumo à transformação da sociedade, faz-se necessária uma leitura dialética (crítica e problematizadora) dos diferentes momentos do embate prático que incide contra as estruturas sociais opressoras.

Frente o jogo de forças do processo político, que produz o embate entre classes dominantes e classes populares, manutenção dos interesses das classes dominantes ou redemocratização do acesso aos direitos, surgirão novos contextos que exigirão novas lutas antagônicas da vida em sociedade. Ou seja, o que está em jogo é a permanente luta de classes historicamente determinada:

O que acontece é que luta é uma categoria histórica e social. Tem, portanto, historicidade. Muda de tempo-espço. A luta não nega a possibilidade de acordos, de acertos entre as partes antagônicas (...). Há momentos históricos em que a sobrevivência do todo social, que interessa às classes sociais, lhes coloca a necessidade de se entenderem, o que não significa estarmos vivendo um novo tempo, vazio de classes e conflitos (FREIRE, 1994, p. 43).

Na mesma direção da perspectiva freireana, o método de Dussel implica uma opção ética e uma práxis histórica concreta. Evidencia-se que deve aliar o rigor teórico especulativo e a ação ético-política a favor da libertação humana, uma vez que, a indiferença compactua com o sistema vigente. Pois não é pela lógica e a eficácia que devemos mensurar o conhecimento, mas pelo seu caráter humanizador e justo das relações sociais, sobretudo, nas relações com a natureza. Ou seja, para Dussel é por meio da Ética da Libertação que se “permite o (auto) reconhecimento das vítimas do sistema-mundo (dominados: operários, índios, escravos, etc. e discriminados: mulheres, idosos, incapacitados, imigrantes, etc.), bem como o descobrimento de suas alteridades e autonomias, negadas pelo sistema-mundo vigente” (OLIVEIRA; DIAS, 2012, p. 98).

### **3 À Guisa de conclusão: aproximações para Pesquisa em Educação Ambiental Crítica**

À luz do que foi exposto, consideramos que a abordagem ambiental na América Latina não é algo recente, embora esse debate careça de sistematizações maiores, bem como de uma crítica mais consistente dos seus problemas. Uma abordagem da questão ambiental a partir da América Latina não pode ignorar o contexto em que se dá a institucionalização dessa problemática no período que se abre desde os anos 1970. No entendimento de Porto-Gonçalves (2012, p. 26-27):

Muito embora correntes hegemônicas da esquerda marxista tivessem, de início, criticado o ecologismo, o fato é que diferentes movimentos sociais, sobretudo na América Latina, começaram a assimilar a questão ambiental à sua agenda política. Junto com esses movimentos se desenvolveram importantes correntes teórico-políticas no campo ambiental: a “ecologia popular”, o “ecologismo dos pobres” e o eco-socialismo - onde se destacaram intelectuais como o líder suringueiro Chico Mendes, assim como o epistemólogo mexicano Enrique Leff, o economista catalão Joan Martinez Alier que têm fortes ligações com movimentos sociais latino-americanos, o antropólogo colombiano Arturo Escobar, o biólogo e antropólogo mexicano Victor Toledo, o sociólogo marxista brasileiro Michel Löwy, entre tantos. Essa contribuição teórica-política é tão importante para compreender os complexos processos sócio-históricos que estão curso como são, ainda hoje, as teses de José Carlos Mariátegui elaboradas nos anos vinte do século passado, a Teoria da Dependência, sobretudo em sua vertente marxista (Rui Mauro Marini e Theotonio dos Santos), a Pedagogia do Oprimido (Paulo Freire), a Teologia da Libertação (Frei Beto, Leonardo Boff, Enrique Dussel), assim como o Pensamento Descolonial (desde Franz Fanon e Aimé Césaire, ambos caribenhos, até o mexicano Pablo González Casanova, a aymara-boliviana Silvia Rivera Cusicanqui e o peruano Aníbal Quijano).

Apontamos que o pensamento ambiental na AL vem se desenvolvendo contra os fundamentos de uma matriz eurocêntrica capitalista, cuja tradição tem na geopolítica atual do *desenvolvimento sustentável* sua nova forma de colonização/exploração. Do outro lado, temos

[...] respostas críticas com o novo protagonismo, a partir das lutas locais/regionais de camponeses, de povos indígenas e de afro-americanos que no contexto geopolítico que se abre pós anos 1960, passam a ter condições de se expressar à

escala internacional, inclusive se apropriando dos vetores ecológico e tecnológico (PORTO-GONÇALVES, 2012, p.16).

Por isso,

É nesse momento que a relevância da categoria conflito ambiental para os movimentos sociais se explicita. Esta qualifica e integra a ação organizada em defesa de justiça social e do direito à vida emancipada, saudável e sustentável, uma vez que trata das relações estabelecidas nos processos antagônicos de interesses entre agentes que disputam recursos naturais e buscam legitimar seus modos de vida (LOUREIRO, 2012, p. 51).

No que se refere à relevância dos movimentos sociais, para essa discussão, existem pelo menos *dois elementos* que julgamos essenciais de serem explicitados no conjunto de argumentos desenvolvidos no texto: a) as lutas dos movimentos sociais na AL se destacaram por terem enfrentado e exposto as incongruências do processo produtivo, dando materialidade ao debate ambiental e trazendo para a arena política tais questões; e b) o tema ecológico não é propriedade de nenhum agente social, nem mesmo dos que com eles buscam identificação (LOUREIRO; LAYRARGUES, 2013). Portanto, é uma dimensão da prática política e fator de identidade entre sujeitos e grupos.

Surge, então, um horizonte político que busca a afirmação da interculturalidade na EA, indicando o rompimento de uma lógica excludente e o desigual e o respeito da cultura do diverso. Tal lógica não deve estar alicerçada nos direitos individuais e da propriedade privada, mas, sobretudo, na efetivação da *libertação* da natureza sob o julgo mercantil.

Paulo Freire problematiza a exclusão e a interculturalidade das classes na AL, onde a estrutura do projeto societário capitalista contribui para a manutenção da realidade apresentada, pois entendemos que:

Freire não somente destacou em seu pensamento educacional a cultura, como tratou em suas obras sobre a interculturalidade. O “diálogo”, o “debate epistemológico das relações entre os saberes” e “ético-político das relações entre as culturas” aproximam a educação popular de Paulo Freire da educação intercultural crítica e evidencia a importância de se aprofundar os estudos sobre a educação popular freireana, na busca de compreenderem-se questões sobre a diversidade cultural. A educação popular freireana, ao problematizar a opressão social, aponta para segmentos sociais discriminados por fatores étnicos, de gênero, entre outros, além do de classe social, consolidando suas ideias pedagógicas, na construção de uma educação intercultural e libertadora (OLIVEIRA, 2011, p.123).

Em consequência disso, a contribuição freireana constitui uma referência na pesquisa em EA crítica, uma vez que seu pensamento é um marco constitutivo desta, cuja potencialidade está justamente na quebra de uma EA normativa, acrítica e instrumental que não compreende a natureza conflitiva da sociedade capitalista e nem respeita o saber e a educação popular. Ou seja, Freire traz a todos educadores uma possibilidade política e pedagógica de refletir e enfrentar de forma radical as formas injustas de opressão na AL, que impedem a sua libertação social, a partir do respeito e da tolerância às diferenças culturais, e sem perder de vista o horizonte da igualdade e da libertação. Então, acreditamos que Freire tenha inegável contribuição nesse debate, pois:

Para que o pensamento freireano possa contribuir de fato na construção de outro mundo, que seja socialmente justo, ecologicamente prudente, politicamente atuante, culturalmente diverso, economicamente suficiente, ele não pode ser compreendido de forma superficial, desatenta, ingênua, descompromissada. Se assim for, o projeto torna-se inócuo, estéril, e tudo não passará de palavras vazias de sentido, jogadas ao

árido vento da ilusão de que estamos em curso na mudança por outro modelo societário (LAYRARGUES, 2014, p. 12).

Reiteramos que a contribuição freireana postula que a práxis de libertação não é um ato final, mas constante, que relaciona os sujeitos entre si na realidade que produz o oprimido. Nisso reside a necessidade da conscientização e da transformação.

Na perspectiva de Silva (2012, p.104) Dussel interpela a reflexão freireana, de modo que vê em Freire “um educador da “consciência ético-crítica” das vítimas, dos oprimidos, dos condenados da terra, em comunidade transformadora”. O filósofo argentino, em proximidade com a perspectiva de Freire, parte em sua reflexão da pobreza e dependência da AL no sistema-mundo, buscando entender a atividade filosófica como análise e contextualização da realidade que se encontra o povo latino-americano, os pobres e as diversas culturas que têm seu direito de viver negado e balizado pelo modo de produção capitalista. Dussel e Freire, em resumo, querem efetivar uma *práxis libertadora* que tem concretudes sociais e políticas, frente a lógicas excludentes e desiguais para o ser humano e destrutivas da natureza.

Portanto, a *Ética Libertadora* de Dussel dialoga com Freire, pois pretende contribuir noutra realidade a ser construída pelos *povos e culturas* no contexto de supressão da dignidade humana, visto que se trata de uma rebeldia encarnada na história em favor dos expropriados e oprimidos. Tendo isso em conta, podemos assinalar que:

[...] a proposta da ética dusseliana é, antes de tudo, um esforço de decifrar o ser da realidade latino-americana. Trata-se de enfrentar um problema, um desafio, porém, também uma esperança, uma perspectiva, um compromisso. Nesse âmbito, a responsabilidade pelo outro constitui um dos pilares para a superação dos grandes problemas humanos. Se formos responsáveis uns pelos outros, especificamente pelos excluídos e pelas vítimas, o projeto em todos os níveis (político, erótico, pedagógico, *ecológico*, econômico) a ser construído é lutar para que se efetivem a justiça e a libertação (SILVA, 2012, p. 106).

Dussel, em sua tese central, busca mostrar o lugar da AL na história universal da qual a mesma foi *excluída* (FORNET-BETANCOURT, 2004) diante de todas as atrocidades cometidas que produziram uma série de vítimas que até hoje marcam o *ethos* latino-americano.

É por isso que a inversão hermenêutica se concretiza numa argumentação que quer tirar a *Ameríndia* do encobrimento eurocêntrico, mostrando seu lugar na história da humanidade a partir, precisamente, de seu lugar próprio, ou seja, desde sua visão. Esse passo representa o momento culminante na argumentação de Enrique Dussel. Nesse nível desmonta-se a construção histórica eurocêntrica em todas as suas figuras e se lhe opõe, desde a percepção ameríndia, a realidade da invasão e da resistência (FORNET-BETANCOURT, 2004, p.57).

A conclusão a que chegamos, é que para o filósofo argentino, a AL deve ser afirmada como *povo uno*, buscando o desenvolvimento e a defesa de uma *cultura latino-americana* que expresse o projeto de libertação do seu povo.

É nesse contexto que Dussel enfatiza a necessidade de elaborar uma ética material da vida. Se a vida em sua materialidade, em sua corporalidade é negada (fome, miséria, violência, etc), urge questionar radicalmente o sistema vigente objetivando destruí-lo, pois ele é a causa da morte de milhões de seres humanos (SILVA, 2012, p. 98).

Em termos de EA, a posição de Dussel coloca-se oposta àqueles que defendem a existência de culturas como mundos da vida incomunicáveis, já que o autor tem como objetivo desenvolver uma filosofia de diálogo e uma comunicação intercultural entre os vitimados pelo sistema-mundo moderno colonial. Sua *Filosofia da Libertação* demarca, assim, um diálogo com a EA crítica, mostrando as possibilidades de realização de um diálogo desde a afirmação da alteridade e respeito com os excluídos. O qual só é possível e inicia-se com uma crítica radical ao modo de produção capitalista e à razão moderna, eurocêntrica e violenta, postulando como horizonte a afirmação e o reconhecimento do *Outro*, do excluído. Segundo Dussel (2004 apud ALONSO, 2009), o *princípio material* de respeito à vida deve estar presente em todas as culturas permeando um diálogo intercultural a partir das próprias culturas e com o ambiente. Ainda como contribuição para a pesquisa em EA, em Dussel, a superação da colonialidade se faz pelo respeito à outridade do outro (povos, culturas, historicidade, modos de viver, ecologia etc). A interculturalidade e a libertação, pensadas à luz dos elementos de sua filosofia, querem contrapor uma EA que expressa, reproduz e fundamenta a colonização que marca nossos saberes, práticas e poderes. A rigor, a descolonização do saber exige uma consciência histórica das suas origens, caminhos e novos horizontes políticos possíveis.

Portanto, a contribuição *crítico-metodológica* do pensamento de Freire e Dussel para a pesquisa em EA consiste na crítica à sociedade capitalista ancorada em categorias libertadoras e emancipatórias, acompanhadas pelo respeito aos povos originários e tradicionais, sua cultura, seus costumes e modos de produção, firmando o diálogo de saberes que vise o enfrentamento do projeto civilizatório eurocêntrico e possibilite a afirmação de identidades próprias.

## Referências

ALONSO, T. E. Dussel: filosofía de la liberación y diálogo intercultural. *Revista Internacional de Filosofía*, Murcia, v.2, n.47, p.107-122, Mai./Ago. 2009.

ALTEMAYER JR., F. Paulo Freire e a Teologia da Libertação. In: SILVA, I. da (Org.). *O Pensamento de Paulo Freire como matriz integradora de práticas educativas no meio popular: ciclo de seminários*. São Paulo: Instituto Pólis, 2008. p.13-15.

CASALI, A. Paulo Freire e outras correntes do pensamento e ação. O Pensamento complexo, Teologia da Libertação, Justiça restaurativa, Teatro do Oprimido e Planejamento estratégico e situacional. In: SILVA, I. da (Org.). *O Pensamento de Paulo Freire como matriz integradora de práticas educativas no meio popular: ciclo de seminários*. São Paulo: Instituto Pólis, 2008. p.9-20.

CAVALCANTE JR., J. *A perspectiva filosófica de Enrique Dussel: de uma filosofia da libertação à um pensamento crítico à ideologia de exclusão*. Quito: Editorial Universitaria Abya-Yala, 2012. p.207-218. [Sophia: Colección de Filosofía de la Educación, Nº 12.]

COSTA, C; LOUREIRO, C.F.B. Educação Ambiental Crítica: uma leitura ancorada em Enrique Dussel e Paulo Freire. UFMT, *Revista Geoaraguaia*, Mato Grosso, v.3, n.2, p.83-99, Dez. 2014.

DIAS, A; OLIVEIRA, I. Um olhar Dusseliano sobre a Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire: contribuições para a epistemologia do sul. In: OLIVERIA, I; ARAÚJO, M.;

CAETANO, V. (Orgs.). *Epistemologia e Educação: reflexões sobre temas educacionais*. Belém: PPGED-UEPA, 2012. p. 24-35.

DUSSEL, E. *Ética da Libertação: na idade da globalização e da exclusão*. Petrópolis: Vozes, 2000.

DUSSEL, E. Transmodernidade e Interculturalidade (Interpretação desde a Filosofia da Libertação). In: FORNET-BETANCOURT, R. (Orgs.). *Interculturalidade: críticas, diálogo e perspectivas*. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2004. p. 159-208.

FORNET-BETANCOURT, R. *Interculturalidade: críticas, diálogo e perspectivas*. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2004.

FOSTER, B. *A Ecologia de Marx*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

FREIRE, P. *Pedagogia da Esperança*. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, P. *A Educação na cidade*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1995.

FREIRE, P. *Pedagogia dos sonhos possíveis*. São Paulo: UNESP, 2001.

FREIRE, P. *Pedagogia da tolerância*. São Paulo: UNESP, 2004.

FREIRE, P.; FAUNDEZ, A. *Por uma pedagogia da pergunta*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

LAYRARGUES, P. A Dimensão freireana na Educação Ambiental. In: LOUREIRO, C.F.B; TORRES, J. (Orgs.). *Educação Ambiental: dialogando com Paulo Freire*. São Paulo: Cortez, 2014. p. 7-12.

LOUREIRO, C. F. B. Educação Ambiental Transformadora. In: LAYRARGUES, P. (Coord.). *Identidades da Educação Ambiental brasileira*. Brasília: Ministério do meio Ambiente, 2004. p.65-84.

LOUREIRO, C. F. B. Crítica ao teorismo e ao praticismo na educação ambiental. In: NETO, A. C.;

MACEDO FILHO, F. D; BATISTA, M. S. da S. (Orgs.). *Educação ambiental: caminhos traçados, debates políticos e práticas escolares*. Brasília: Liber Livro, 2010.

LOUREIRO, C. F. B. *Sustentabilidade e educação: um olhar da ecologia política*. São Paulo: Cortez, 2012.

LOUREIRO, C.F.B; TORRES, J. *Educação Ambiental: dialogando com Paulo Freire*. São Paulo: Cortez, 2014.



LOUREIRO, C.F.B; LAYRARGUES, P. Ecologia política, Justiça e Educação Ambiental Crítica: perspectivas de aliança contra-hegemônica. *Trab.Educ.Saúde*, Rio de Janeiro, v.11 n.1, p.53-71, Jan./Abr. 2013.

MARX, K. O Capital. Crítica da Economia Política. Livro I, Tomo II. In: SINGER, P. (Coord.). *Os Economistas*. São Paulo: Abril Cultural, 1996.

OLIVEIRA, A. Sobre o alcance teórico do conceito “exclusão”. *Revista Civitas*, Porto Alegre, v.4, n. 1, p.159-188, Jan./Jun. 2004.

OLIVEIRA, I. Cultura e interculturalidade na educação popular de Paulo Freire. São Paulo, *EccoS – Rev. Cient.*, São Paulo, v.1, n.25, p.109-124, Jan./Jun. 2011.

OLIVEIRA, I; ARAÚJO, M.; CAETANO, V. (Orgs.). *Epistemologia e Educação: reflexões sobre temas educacionais*. Belém: PPGED-UEPA, 2012.

OLIVEIRA, I; DIAS, A. Ética da libertação de Enrique Dussel: caminho de superação do irracionalismo moderno e da exclusão social. *Conjectura*, Caxias do Sul, v.17, n.3, p.90-106, Set./Dez. 2012.

PORTO-GONÇALVES, C. W. A Ecologia política na América Latina: reapropriação social da natureza e reinvenção dos territórios. Inter. Interdisc. *INTERthesis*, Florianópolis, v.9, n.1, p.16-50, Jan./Jul. 2012.

PINTO, V.; ZACARIAS, R. Crise ambiental: adaptar ou transformar? As diferentes concepções de educação ambiental diante deste dilema. *Educ. foco*, Juiz de Fora, v.14, n.2, p.39-54, Set 2009/fev 2010.

SEVERINO, Antônio J. *A filosofia contemporânea no Brasil: conhecimento, política e educação*. Petrópolis, Vozes, 1999.

SILVA, J. V. M. da. Filosofia, responsabilidade e educação em Enrique Dussel. *Perspectiva Filosófica*, Recife, v.2, n.38, p.91-107, Ago./Dez. 2012.

STRECK, D; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. (Orgs.). Paulo Freire: uma breve cartografia intelectual. In: \_\_\_\_\_; (Orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p.15-22.

TOZONI-REIS, M. Temas ambientais como “temas geradores”: contribuições para uma metodologia ambiental, crítica, transformadora e emancipatória. *Educar*, Curitiba, v.1, n.27, p.93-110, Jun. 2006.

ZACARIAS, R. *A Lógica destrutiva do capital, crise ambiental, mudanças climáticas: os movimentos sociais e a educação ambiental*. 2012. 178f. Tese (Doutorado em Serviço Social) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

ZITKOSKI, J. A Pedagogia freireana e suas bases filosóficas. In: GHIGGI, G.; SILVEIRA, F.; PITANO, S. (Orgs.). *Leituras de Paulo Freire*. Pelotas: Seiva, 2007. p. 229-248.

Aceite em 09/06/2015